

La qualità dei processi di insegnamento-apprendimento per l'intero corso della vita.

Andrea Traverso, Università degli Studi di Genova¹

Roberto Trinchero, Università degli studi di Torino

1. Progettazione, valutazione educativa e apprendimento permanente

All'interno del rapporto dialogico tra una condizione di desiderio ed una di opportunità (Mostarda, 2008) la progettazione delinea la sua visione del futuro, una costante "presa in carico" e cura dei processi di relazione ed interazione che regolano i rapporti umani. Progettare, all'interno di ogni contesto educativo (sia esso afferente allo "scolastico", - seppur in una accezione oramai desueta - all' "extrascolastico o agli spazi di collaborazione tra i due), è un gesto globale che attraversa il tempo e lo spazio del contingente, non agisce sul "qui e ora" ma si proietta nel tempo accompagnando le persone verso condizioni e possibilità migliori.

Anche quando l'intervento sembra ascrivere ad una porzione temporale, spaziale o contestuale limitata, in realtà, in virtù di principi di sostenibilità (Malavasi, 2010), razionalità, valutabilità sociale, situazionalità (Triani, 2013) accoglie e prospetta sempre una prospettiva di *lifelong learning* (Jarvis, 1983; Costa, 2000; Williams, Humphrys, 2003; Costa, 2008).

Ciò sta a significare che si tende ad immaginare (dare forma reale all'immaginazione) una formazione per tutta la vita che «si configura come un obiettivo politico [culturale n.d.a] e civile di impegno a individuare e predisporre le condizioni idonee a rendere realmente possibile il diritto/dovere» (Loiodice, 2011, 319) o l'educabilità dell'uomo e di tutta la comunità terrestre (Morin, 2012).

«In ogni progetto educativo, per la dimensione di futuro, di inatteso e di formativo che è insita in esso, è possibile prevedere ed individuare una chiave di lettura che rimandi all'educazione permanente. Se gli obiettivi possono essere attesi, raggiunti e le competenze correlate possono essere agite, la crescita di tutti coloro che "sono" in un progetto educativo si realizza ora e per sempre, in interazione con spazi e tempi che diverranno patrimonio ineludibile» (Traverso, 2016, 123)

Nell'ottica del *lifelong learning* la progettazione educativa è chiamata ad aprire nuovi scenari e dare il proprio contributo alla ri-definizione degli ambienti di apprendimento e dei contesti educativi. Avendo nella sua natura epistemologica la valorizzazione delle esperienze intergenerazionali, l'artefatto progettuale racconta una storia che attraversa le parole del mondo, si fa cantastorie delle comunità. In questa prospettiva «l'educazione per tutta la vita rappresenta (...) un'esperienza da costruire giorno per giorno e con un notevole impegno personale, contraddistinta da un apprendimento formale e un apprendimento non formale – complementari e in sinergia tra loro -, costituendosi come esperienza particolare e originale per ciascun individuo» (Aleandri, 2005, 200).

Il progetto-artefatto ed i suoi prodotti (Rossi, Toppano, 2009; Parmigiani, 2012) si configurano come dispositivi temporali in grado di stabilizzare lo sviluppo educativo e culturale di un gruppo; possono rappresentare gli investimenti della "banca del tempo" di un pensiero collettivo. Non

¹ Andrea Traverso ha scritto il paragrafo 1, Roberto Trinchero ha scritto il paragrafo 2.

sono solamente oggetti ma gioielli che narrano il passaggio di esistente che lasciano tracce, solchi, sbavature, carezze.

Proseguendo, e “chiudendo” idealmente la ricorsività del percorso ideativo e progettuale (Cerri, 2002; Traverso, 2016), anche la valutazione - ed in particolare quella della qualità - rappresenta un ulteriore elemento di valorizzazione del *lifelong learning*.

Se esiste un impegno *permanente* individuale e collettivo rispetto all'apprendimento, solamente la condivisione di un'idea di qualità, necessariamente anche negoziata (Becchi, E., Bondioli A., Ferrari M., Garibaldi A., 2009) e frutto della partecipazione di tutti gli attori coinvolti o potenzialmente coinvolgibili, è in grado di garantire una dimensione che sia “per tutto l'arco della vita”.

Non è più “sostenibile” un modello di qualità che si regga sulla una valutazione imposta dall'alto (ne sono un esempio le molte sperimentazioni in atto di costruzione di strumenti di valutazione della qualità nei servizi all'infanzia con processi *bottom-up*). Allo stesso tempo sono sempre più frequenti esercizi di partecipazione - in contesti formali ed informali - di costruzione di nuovi saperi da parte di nuove porzioni di popolazione (in questo caso il riferimento è ai servizi di educazione e cura della Terza/Quarta età).

In questo caso la valutazione, al fine di promuovere le specificità degli interventi, nei suoi rapporti dialogici tra tradizione ed innovazione «non va pensata come “guardiano” dell'innovazione, ma come elemento dialettico della stessa, in quanto essa è soggetto di cambiamento e quindi di innovazione» (Guasti, 1996, 20). All'interno della “costruzione” partecipata che andrà definendo l'innovazione si delinea così la rappresentazione della vita insieme, dell'impegno *di* tutti, *per* e *con* tutti.

2. L'educazione che funziona: un approccio evidence-based al problema della valutazione della qualità dei processi di insegnamento-apprendimento

In questo quadro è fondamentale avere buoni punti di riferimento. Se il rischio di una valutazione imposta dall'alto è quello di sovraimporre un modello (magari astratto e semplicistico) ad una realtà che per sua natura è complessa e richiede osservazione e ascolto, quello di una valutazione che parte dal basso (*bottom-up*) è il cadere prigionieri di una miriade di modelli più o meno impliciti che non portano alla costruzione di un sapere unitario ma solo a soddisfare l'esigenza del “qui e ora”, senza preoccuparsi di rapportare il “qui ed ora” contingente ad una visione di insieme più ampia, che possa realmente essere utile per costruire un progetto di educazione per tutta la vita. Come costruire buoni punti di riferimento valutativi? A tal proposito la ricerca empirica in educazione ci offre alcune evidenze interessanti (si vedano Hattie, 2009, e Marzano, Pickering, Pollock, 2001, per una rassegna di meta-analisi).

Il primo dato che dovrebbe ispirare i valutatori è che, da ricerche svolte in differenti ordini di scuola, i giudizi valutativi che gli studenti si autoassegnano (*self-reported grades*) sono altamente previsivi del loro andamento effettivo. Questo dato può essere letto in due modi. Da un lato, le aspettative che gli studenti hanno sul proprio successo influenzano pesantemente il successo stesso. Dall'altro lato, essere consapevoli del fatto che il proprio percorso scolastico stia andando bene o male è un buon punto di partenza per poter migliorare, anche se non è detto che l'allievo sappia automaticamente come farlo. Un buon processo di insegnamento-apprendimento dovrebbe quindi partire dal presupposto che i soggetti sono in larga misura consapevoli del loro andamento e questa consapevolezza andrebbe coltivata e sviluppata da insegnanti, formatori,

educatori: l'allievo "stupido" non esiste, "stupido" è chi non capisce come aiutare gli allievi a trasformare questa consapevolezza in azione migliorativa e veicolo di crescita.

Il secondo dato ci porta a porre l'attenzione sui modelli mentali con cui i soggetti che apprendono interpretano il mondo, agiscono in esso, riflettono sulle proprie interpretazioni ed azioni. Come è possibile insegnare qualcosa se prima non capisco come "ragiona" il mio interlocutore? La ricerca evidenzia come i programmi piagetiani (*Piagetian programs*), ossia quelli che utilizzano strategie volte a far emergere le rappresentazioni mentali degli studenti, allo scopo di migliorarle con l'azione didattica, siano decisamente efficaci nel promuovere apprendimenti significativi. Un buon processo di insegnamento-apprendimento dovrebbe quindi partire da "come i soggetti pensano", più che da "quello che devo insegnare loro".

Il terzo dato fa riferimento all'uso sistematico del feedback e della valutazione formativa: far emergere e colmare le lacune degli allievi, riconoscere le lacune e i punti deboli della propria azione didattica, avviare insieme processi di miglioramento. La qualità e la quantità dell'interazione didattica tra docente e studenti sono importanti e fanno la differenza tra un processo di insegnamento-apprendimento qualsiasi e un *buon* processo di insegnamento-apprendimento.

Il quarto è collegato a come l'insegnante, educatore, formatore fornisca una buona *guida istruttiva* agli allievi, ad esempio esplicitando in anticipo obiettivi dell'azione didattica, modi per raggiungerli, prestazioni attese e criteri per valutarle, orientando così gli sforzi dei discenti nella giusta direzione, senza disperderli in percorsi poco utili.

Il quinto fa riferimento all'utilizzare in modo positivo le dinamiche di gruppo in classe o in generale nel gruppo di formazione: la ricerca ci dice che i lavori di gruppo sono efficaci, ma solo se il gruppo è piccolissimo (coppia o gruppi di tre) e i ruoli all'interno del gruppo sono strutturati (ognuno ha il proprio compito e le proprie responsabilità).

Il sesto riguarda l'attenzione di insegnanti, formatori, educatori al potenziamento delle capacità di base degli allievi, ad esempio saper assegnare significato a parole e frasi, saper analizzare un problema distinguendo dati e incognite, saper utilizzare le conoscenze, abilità e competenze pregresse in modo automatico, rapido e sicuro. E' il problema della *learning readiness*: prima di passare all'acquisizione di nuove conoscenze, abilità, competenze è necessario rafforzare ed automatizzare le conoscenze, abilità, competenze che devono venire prima di queste.

Il settimo riguarda il potenziamento delle capacità elaborative e di studio autonomo degli studenti. Non ci può essere apprendimento per l'intero corso della vita se non viene sviluppata fin dai primissimi anni di vita (e affinata progressivamente) la capacità di apprendere.

L'ottavo, e forse il più importante, riguarda lo stabilire una solida relazione di fiducia con i soggetti dell'apprendimento e un buon clima di classe/gruppo di formazione. La ricerca empirica mette in luce come la serenità e il sentirsi accolti facciano sempre la differenza.

Qualsiasi sia il modello preso a riferimento, la valutazione della qualità dei processi di insegnamento-apprendimento non può quindi prescindere dal confronto con gli otto principi elencati, a meno di non voler contraddire esplicitamente anni e anni di ricerche. La rappresentazione della vita insieme, l'impegno *di* tutti, *per* e *con* tutti è la fonte della partecipazione democratica alla collettività, e tale partecipazione è proficua se ruota intorno ad un nucleo di principi fondamentali, condivisi da tutti i membri della collettività stessa. In assenza di tale nucleo è l'idea stessa di collettività a venir meno...

Bibliografia

- Aleandri G. (2003), *I sistemi formativi nella prospettiva dell'economia globale. Per una pedagogia del lifelong learning*, Roma, Armando Editore.
- Becchi E., Bondioli A., Ferrari M., Garibaldi A. (2009), *La qualità negoziata. Idee guida del nido d'infanzia*, Junior, Bergamo.
- Calvani A. (2012), *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Erickson, Trento.
- Cerri R. (2002), *Dimensioni della didattica. Tra riflessione e progettuali*, Vita e Pensiero, Milano.
- Costa, M. (2000), *Politiche e professionalità per il lifelong learning*, Milano, Bruno Mondadori.
- Id. (2008), *Il valore della formazione continua tra complessità e opportunità*, Milano, Bruno Mondadori.
- Guasti L. (1996), *Valutazione e innovazione*, DeAgostini, Novara.
- Hattie J. (2009), *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London.
- Jarvis, P. (1983), *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*, NY, Routledge,
- Loiodice, I. (2011), Bisogno di formazione in età adulta: teorie, pratiche e metodologie per il *lifelong learning*, in Mariani, A. et al. (a cura di), *25 saggi di pedagogia*, Milano, FrancoAngeli, pp.317-330.
- Malavasi P. (a cura di) (2010), *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano*, ASA, Alta Scuola per l'Ambiente, EDUCatt, Milano.
- Marzano R. J., Pickering D. J., Pollock J. E. (2001), *Classroom Instruction that Works: Research-based Strategies for Increasing Student Achievement*, ASCD, Alexandria (Va).
- Morin E. (2012), *La Via. Per l'avvenire dell'umanità*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mostarda M.P. (2008), *Progettazione formativa. Itinerari, processi, strutture*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Parmigiani D. (2012), Dispositivi, ambienti, artefatti, in P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (a cura di), *L'agire didattico*, Editrice La Scuola, Brescia, pp. 185-200.
- Robasto D., Trincherò R. (2015) (a cura di), *Strategie per pensare. Attività evidence-based per migliorare la didattica e gli apprendimenti in aula*, FrancoAngeli, Milano.
- Rossi P. G., Toppano E. (2009), *Progettare nella società della conoscenza*, Carocci, Roma.
- Traverso A. (2016), *Metodologia della progettazione educativa. Competenze, strumenti e contesti*, Carocci, Roma.
- Triani P. (2013), Progetto (e programmazione), in G. Bertagna, P. Triani (a cura di), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, Editrice La Scuola, Brescia, pp. 323-336.
- Trincherò R. (2012), *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- Williams, M., Humphrys, G. (2003), *Citizenship education and lifelong learning: power and place*, NY, Nova Science Publishers.